

## 道

## 徳

### 1 はじめに

#### 1 研究のあゆみ

昭和55年度から新指導要領が実施された。道徳教育に関しては、目標の位置づけは、現行どおりとされているが、内容面において、28項目に減少したものの、大きな変化はなかったといえる。

しかし、今回の改訂で、小中学校の一貫性が強調されている点に特色があるといえるが、これも、やっとここまでになったかという感じがなくてもいい。ようやく、小・中学校の義務教育での道徳が歩みよったといえるだろう。

教育課程審議会の答申（昭和51年）では、「自ら考え正しく判断できる力を持つ児童生徒の育成」を重視しながら、三つのねらいをあげているが、その最初が、「人間性豊かな児童生徒を育てること」がとりあげられている。

このねらいを受けて、新学習指導要領は、最初に次のような方針をたてている。「道徳教育や体育を一層重視し、知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童の育成を図ること」これは今回の改訂の中核であって、知・徳・体共にゆとりと充実を持った指導によって調和を保つ必要があると考える。

わたしたちが、過去数年間をついやして、個性化をめざした教育経営の研究にとりくみ、内容と方法の統一を求め、児童の道徳的な生活を基盤として、よろこびを生む授業を求めてきたのもそのためである。常に道徳的諸価値を自己の

自覚として、児童自身の手によって創造させようとの教師の願いから発した研究であったといえる。

わたしたちの研究は、「どうしたら児童に道徳的諸価値を自己の自覚として主体的にとらえさせることができるか。子どものモラルが子ども自身の手による創造はいかにあるべきか。道徳性の主体的な自己変容はいかに行われるものであるか。」にかかっているのである。

#### 2 本年度の研究

昨年の研究は多時間一主題（各学期一時間づつ、同一指導内容）で、高学年に信頼・友情の内容で扱った。

この多時間一主題を低学年で同じ信頼・友情で実施した。

高学年においては、友情と信頼は同じように受け取っている傾向が強いように思えた。友だちだから自分のことをよく見てくれるとか友だちだから何でもやってくれるなどのように、単なる友だちと親友との区別が明らかでない。

低学年は、友情も信頼も区別がつかないと同時に、遊んだことのあるものはみんな友だちであると共に親友であると思っている。

また、同学年でないと友だちと思わない傾向が強い。近所でいつも遊ぶ相手でも、学年が一年以上前後すると友だちでなく、遊び仲間である。こんな子どもたちに、信頼ということに重点を置いて、多時間一主題による児童の変容を求めてみた。

## 2 基本的な学習過程

全学年共に、次のような学習課程が組まれてきた。

### (1) 課題把握の過程

問題を含む生活経験を中心として、問題を解決しようとする意識を持たせる。

- ① 言動の想起
- ② 言動の反省
- ③ 共通の問題化、課題把握

### (2) 課題の追究の過程

追体験資料を中心として、道徳的自覚を高める。

- ④ 問題点の確認
- ⑤ 条件の分析
- ⑥ 主体的なうけとめ

### (3) 実践意欲の過程

自分の生活の場面を中心として、実践への意欲を育てる。

- ⑦ 今後の実践態度
- ⑧ よい実践例

以上のようなものであった。この学習過程にこめられた教師のねがい、このねがいは現在でも変わっていないのであるが、およそ次の三つに集約できると思う。

- (1) 道徳の指導では、道徳の価値を創造し、実践の場で行為を動かすもとを教育するには、自分たちの生活問題を中心とした解決の過程を通さなければならない。

(わかったよろこび)

- (2) 生活問題を中心として解決の過程をたどらせるためには、児童が主体的に取り組み解決を要する事態においやらなければならない。(できた・やれたよろこび)

- (3) よろこびを生む学習は、できたことを中心として、展開される主体的な学習で、これからも続けられるよろこび。

ということである。

指導は最初、生活経験を中心として展開するが、その解決の手だてとして話し合いを一旦中

止して教師が資料へもどし、「それでは、このお話ではどうしたらよいか考えてみましょう。」と副課題へはいり、再度、「さっきのみなさんのことで考えてみましょう。」と変化する。すなわち、学習の展開に二度の中断がある。この点では、元来の児童の自覚を疎外してきたことに大きな問題点があったように思える。低学年児童に共通した学級での問題が作文などから得られることが望ましかったと反省している。

## 3 多時間一主題

### 1 多時間扱いの二方法

多時間一主題の方法には二通りの方法がある。

まず、一主題を集中して各週連続して実施するものと、一主題を学期に一ないしは二時間づつ各学期を通じて年間実施するものがある。

前者は、高学年において十分取り扱うこともできるし、主題が数週間におよんでも話し合いの内容は児童の記憶に残っている。しかし、多少は前時と重複するところがあって教師の要約がないと学習は成立しにくい面がある。この方法は低学年においては、かなりむずかしいと考えてよいのでなかろうか。話し合いの内容が記憶になく、一時限のうち半分以上が前時の想起に費やされている場合が多い。したがって低学年児童には適していないといえるだろう。

後者の場合、高学年も低学年も同一資料では当然のことながら記憶はうすれているかまたはないといえる。しかしながら、同一主題であって異った資料である場合は、高学年も低学年も成立する。

昨年後、高学年では一時間扱いで各学期ごとに資料をかえて、「はずかしかったこと」「福沢諭吉」「走れメロス」で信頼を扱った。

今年度は、低学年で「モムンとヘーテ」「きてよかった」「泣いた赤鬼」を一時間扱いで実践してきた。

### 2 内容の扱い方

徳性を身につけさせるあるいは創造させるな

どということから指導する際の徳目をいくつか関連させることがある。

道徳の指導は、地域や学級など、児童の実態に合わせて学習させることが最良とされ、なお徳目にかたよりなく実施されることが望ましい。

したがって、徳目を単独で取り扱っても、複合して扱ってもよいと考えるが、特に学級における問題点を扱う場合は、単独または二つぐらいの内容で扱って行くことが望ましいように思う。

主題によっては、いくつもの内容によって扱った方がよいものもあるが、一つの内容だけを

重点的に取り扱って、児童たちに考え方を集中させてみることも大切だと考えている。

しかしながら、一内容だけの主題はほとんど低学年にはないといえよう。主内容が信頼友情であっても、親切同情か公正公平など関連内容がからみ合ってくる。もちろん切りすてるにはおよばないが、中心価値がとらえやすいように関連価値を指導することが基であることはいうまでもない。

価値の多様化は、低学年においてはさけた方がよいのでなかろうか。このように考えて実践したものである。

#### 4 実践例

- 1 一学期 モムンとヘーテ (抜すい) ねらい 友だちと仲よくし、互いに助け合おうとする。  
(道徳 2年 光文書院 P 36～P 39) 友だちを思いやる気持ちを育てる。

教師のはたらき	児 童 の 動 き
「くりの実みんなもらうよ」とヘーテに言われてモムンはどんな気持ちでしょう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 実もかわも半分ずつしたらいいのと思ったと思います。</li> <li>◦ わたしはモムンのように全部あげてしまいます。</li> <li>◦ ぼくは二人で見つけたのだから、二人で分けようと言います。</li> <li>◦ わたしもかわより実がいいから実を半分にしようと言ってわかるように話します。</li> </ul>
大雨のあと大きな木の根元で出合った時二人はどんな気持ちだったでしょう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ わたしがヘーテだったらあやまります。</li> <li>◦ モムンはヘーテをゆるさないと思います。</li> <li>◦ でも、あやまってきたらゆるしてあげていいと思います。</li> <li>◦ あやまってゆるせても、やっぱりヘーテのことをうらみます。</li> </ul>
あやまっても許せない人もいますね。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ けんかなら許してあげてもいいけど、小人の食べ物はなかったら死んでしまうから許せないでもいいと思います。</li> <li>◦ 一日ぐらい食べなくても死ぬくらいにならないので許してあげてもいいと思います。</li> <li>◦ でも小人はたくさん食べれないけど、もしくりの実が見つからなかったら死ぬから二人で見つけたので半分にするのがあたりまえだから許せないと思います。</li> </ul>
みなさんがモムンだったらどうしますか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 二人とも助かったから、今度から仲よくしようねと言います。</li> <li>◦ これから仲よく二人で半分にしようねと言います。</li> <li>◦ けんかしたりしないで仲よくくらしていきます。</li> <li>◦ 二人は仲よくどこかへ流れついて協力して家をたてて仲よくくらしていきます。</li> <li>◦ 二人で仲よく相談して大雨になっても流れされないところに家をたててなんでも半分ずつしようねと言います。</li> <li>◦ 二人がくりのかわで流されたのだからこのまま川を流れながらぼうけん旅行をしながら楽しくくらしていきます。</li> </ul>

思いやりの気持ちについて、児童の考え方を引き出せたと考える。二人で見つけたものは二人のものであり、個人で独占すべきものでない考えがある。この考え方は当然であり、現代社会における共通の考え方の基盤であると思う。

しかし、独占に対する寛容面については、かなりかたくなまでに許すことをきらう傾向がう

かがえるのでないだろうか。一種の報復といえるくらいに相手の立場というよりも、許すことができない行動であったことをとらえている。

食べ物であったからなのかは、わからないが単なる争いならもっと簡単に許せたのかも知れないと思う。ともあれ、今後の学習によって寛容面はかなり流動的であるように考える。

## 2 二学期 きてよかった (東書 P 23~P 25) (抜すい)

教師のはたらきかけ	児 童 の 動 き
みそさざいはみんなの行ったうぐいすの家へ行ってどう思ったのでしょうか。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ うぐいすの家でみんなが来ている様子を見て山がらさんの家へ行かなかったからかわいそうだなと思っている。</li> <li>◦ うぐいすのところはたくさんいるから一人ぐらいぬけて行ってもいいのではないかと思ったと思います。</li> <li>◦ みんなうぐいすの家に来て山がらはさみしがっているだろうと思っています。</li> <li>◦ 山がらの家はさみしいところだと書いてあるので、だれも行かないともっとさみしいのだろうと思っています。</li> <li>◦ 遠くてさみしいから、なおにぎやかにするために行きます。</li> <li>◦ 遠いからみんなをさそいあていきます。</li> <li>◦ 行かないと呼んだ人が心配するから行きます。</li> <li>◦ 自分が呼んだ時にも来てほしいから行ってあげます。</li> <li>◦ 誕生日だから行ってあげて、楽しい遊びをしてあげます。</li> <li>◦ 楽しそうにやっているからめいわくがないようにぬけ出した。</li> <li>◦ あとから仲間はずれにならないようにぬけ出したのです。</li> <li>◦ 一人ぐらいなくてもうぐいすの家はにぎやかなのでほかの人にわからないように出て行ったのです。</li> <li>◦ 山がらのことが気になって、みんなに言うのと止められるかも知れないからぬけ出して行ったのです。</li> <li>◦ 誕生日でまっている山がらの気持ちを考えると行って楽しく遊んであげようと思ったからがまんできなくてぬけ出したのです。</li> </ul>
みなさんだったら遠くてさみしい山がらの家へ呼ばれたらどうしますか。	
そっとぬけだして行ったのはなぜですか。	

## 3 三学期 泣いた赤おに (東書 P 73~P 77) (抜すい)

教師のはたらき	児 童 の 動 き
青鬼はなぜ赤鬼を助けてあげようとしたのだろう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ 友だちで赤おにが一生懸命村の人たちと仲よくしようとがんばっているのを見て助けてあげようとした。</li> <li>◦ 村の人たちなどみんなと仲よくなりたい気持ちをほんとうにわかってもらえるようにさせてあげたいと思ったからです。</li> <li>◦ 赤鬼は青鬼に対してすまないねと思っていた。</li> <li>◦ ひどいめにあわせるのはひどいな、やりたくないなと思ってた。</li> <li>◦ ぼくのためにすまないな、でも村の人と仲よくなってやっていけるようにすることだからしかたないな、友だちはこんなにまでぼくのことを助けてくれてうれしいなァと思っていた。</li> </ul>
青鬼の言ったとおりにする時の赤鬼の気持ちはどうだったでしょう。	

青鬼がぼくをひどいめにあわせなさいと言ったけどみんなが赤鬼だったはどうしますか。

- そんなことをするくらいなら村の人と仲よくしたくありません。
- かわいそうだけど言ったとおりにします。
- 仲のいい友だちにそんなことはどうしてもできません。
- もっとちがう方法を考えようと言って相談します。
- 本当の友だちだったらできません。でもその方法しかないのだったらやります。それはこんなことで友だちにならないのなら仲のよい友だちといえないと思うからです。
- 友だちをいじめて自分だけいいことをしているみたいだからやっばりできません。
- いくら村の人と仲よくしたくても、あんなに仲のよい青鬼をやつけることはできません。青鬼一人だけの友だちしかいなくてもがまんをします。

以上、友だちに対する信頼を中心に三時限学習してきたが、泣いた赤鬼の学習で、仲のよい友だちに対する友情のあらわれが出てきているように思う。二学年の段階では、友だち仲よくと考えてよいだろうが、自分と他についての考え方にも芽生えが出てきた。他人に対する手出しについて次のように言っている。

○ 友だちや人のためならするが、自分のために人をきずつけることだけはやりません。

○ 青鬼のように心のやさしい人になりたいと思います。そして、友だちやほかの人にもやさしくしてあげたいと思います。

○ これからは友だちの言ったことを聞いてあげたいと思います。でも人にきずつけるようなことはしないでなんとか相談してみんなが仲よくなれるようなことを

考えていかななくてはいけないと思います。

○ 友だち同志で助け合っていくことがだいじだとわかりました。ちょっとしたことでよくけんかになるけどゆるしてやれる心がだいじなのだとわかりました。

「青鬼がぼくをひどいめに合わせなさい」と言ったところで、「みんなが赤鬼だったらどうするか」というところで、しばらく挙手もなく各児がつぶやいてから発言があった。

本当の友だちに、痛手を負わせることを心の中で自問自答していたのではないだろうか。

青鬼も赤鬼も共に欠点はない。しかし、自分の都合で友だちに対して手傷を負わせることがいかに人道的でないかを子どもなりに組み取っているようである。6年生と2年生の調査結果を下のようにまとめた。

#### 4 児童の意識調査 (各項共左側が肯定右側が否定を示す) 単位は人

(欠席や無答は含まないので数に変動がある)

	6 年		2 年	
	事前	事後	事前	事後
A 友だちがあいつが悪いと言ったらそのまま信じますか。	—	—	16 : 19	6 : 30
B 友だちがなぐれと言ったらなぐりますか。	—	—	14 : 21	3 : 32
C 一年生の時から仲のよい友だちがいますか。	34 : 3	15 : 22	33 : 2	20 : 16
D 友だちの苦勞を見るとかわってやりたいと思いますか。	26 : 11	20 : 16	2 : 33	12 : 23
E 先生に本当のことが言えますか。	14 : 23	18 : 19	18 : 17	16 : 19
F 親に本当のことが言えますか。	27 : 9	26 : 10	19 : 16	20 : 15
G 友だちに本当のことが言えますか。	24 : 13	20 : 17	23 : 12	25 : 10
H その場所に一緒にいたというだけで友だちの罰と一緒に受けようと思 いますか。	26 : 11	18 : 19	0 : 35	2 : 33
I 友だちのした悪いことをかくそうと思いますか。	12 : 25	4 : 31	7 : 28	5 : 30
J 悪いとわかっていても同じことをするのが友だちですか。	3 : 34	1 : 34	6 : 29	2 : 33
K 自分がガラスを割った時一緒にあやまってくれるのが友だちですか。	27 : 10	19 : 18	14 : 21	6 : 29
L 友だちはどんな時でも助けてくれるものですか。	19 : 18	15 : 22	28 : 7	14 : 21
M 友だちならどんな時でも助けてあげようと思いますか。	7 : 30	12 : 25	13 : 22	18 : 17

## 5 考 察

六年生は、信頼関係をかなり深く考え、友だちであるから信頼が置けるとは考えていない。

また、自己に対する利害関係も計算に入れて友だちの苦労を見てもすぐには助けない考え方を示している。逆に、自己の汚点はできるだけ多くの友だちに責任を分化して背負ってもらいたいような面が見受けられる。

他方、自分は自分であって、友だちは友だちだから、人の罰も受けないかわりに、自分の非を友だちに負わせたくないと考えている児童が三分の一いる。このような考え方は、自己の行動に対する責任感のはっきりしたもののあり方であって、自他の区別をはっきりした考え方といえる。したがって、どちらに非があるかをはっきりさせ、自己にも道義的責任はあるが、非を行った本人だけのものであり、罰を共に受ける必要がないと判断した考えであろう。そのため非を犯した友だちからみれば、一見冷こくで友だちがいないようにも誤解されやすいと思われる。

これにくらべて、二年生は、知り合った仲間のみならず、友だちであり、その友だちをすぐ信頼するようにも思える。二年生の段階では心を通わすような友だち関係はまだできていないと考えられるが、いつも行動を共にし、遊び仲間であれば、友だちと思っているようである。

しかも、学習前と学習後における気持ちの変化がはげしく、本当の信頼感は育っていないのではないだろうか。学習後の感想文でも、自己の利害のために友だちを傷つけることはしないと考えている児童の作文が多かった。それにもかかわらず、ささいなことでけんかもし、反目しあっている。それでも次の日は仲よく遊ぶ相手であるから、友情については内的に確立されていない段階といえないだろうか。

## 6 反省と今後の研究課題

以上、昨年度と今年度の二年にわたり、六年生と二年生の信頼友情の指導内容における信頼関係を中心に、学期に一時限各三時限の指導か

ら考察を加えてきた。

古来から、日本人の象徴的表現として義理人情という言葉があげられると思うが、過去も現代も同じように言えるのだろうか。人と人とのつながり、御恩と奉公の精神は、歴史的な言葉だけになったのだろうか。信頼友情を御恩と奉公に結びつける意志はないが、現代はあまりにも自己本位の考え方に立つ傾向が目立っているように思われる。自己愛護と物質優先の強い今日の社会において、人との和、人との協調を強く児童に持ってもらいたいと考える。否定する人もあろうが、けんかのできる子どもであってほしい。人をあやめるのではなく、正義を愛するけんか、善良な考え方に共に立ち向うけんかであってこそ、子ども本来の姿になるのではないだろうか。

おとなになってからのけんかは人格の卑にあたるだろうが、小学生の間は、けんかによって互いの信頼感をより深くするものでないだろうか。冒険的なことをのべたと思うが、かすり傷ぐらいのけんかは、子ども同志の信頼関係を伸ばす一助として考えてみたものである。

したがって、児童の日常生活を大切にする学習が、子どもたちの学習に結びつくと考える。

休み時間や家でのできごとを学習の場にあてはめていける資料を与えていくことであると考える。

道徳指導はともすれば、価値追求のみに終わりがちであり、児童の生活やそこに現われている現実の道徳問題をさけてしまうことが多いのではないだろうか。

それをより児童の意識に近づけるためには、

- (1) しっかりした道徳理論をうちたてる。
- (2) 系統的な目標体系を考える。
- (3) 生活経験の問題点を道徳的価値にあてはめて考えさせる。
- (4) 学習過程の最適化をはかる。

このように考えていくことが大切であろう。

諸先生方のご指導とご批判をお願いして、今後の参考とさせていただきたいと思います。